

Crise, réagencements identitaires et déprofessionnalisation dans les métiers de l'éducation

Entretien avec Lise Demailly réalisé par Fanny Salane

Crisis, Identity Reconfiguration and Deprofessionalisation of the Teaching Professions. Interview with Lise DEMAILLY

Lise Demailly



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2152>

DOI : 10.4000/rechercheformation.2152

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2013

Pagination : 115-124

ISBN : 978-2-84788-514-9

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Lise Demailly, « Crise, réagencements identitaires et déprofessionnalisation dans les métiers de l'éducation », *Recherche et formation* [En ligne], 74 | 2013, mis en ligne le 28 avril 2014, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2152> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.2152

Entretien

Crise, réagencements identitaires et déprofessionnalisation dans les métiers de l'éducation

> Lise DEMAILLY

Université Lille 1, Centre lillois d'études et de recherches sociologiques
et économiques (CLERSE)

> Entretien avec Lise DEMAILLY réalisé par Fanny SALANE

La notion de profession est centrale dans votre parcours de chercheur. À quel moment a-t-elle émergé et vous a-t-elle paru importante à saisir ?

La notion de profession m'a paru intéressante à prendre en compte dans le processus de réflexions qui a abouti à mon article de 1987, « La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants », paru dans la revue *Sociologie du travail*¹.

À ce moment-là, il m'est apparu que des normes entraient en concurrence concernant le métier d'enseignant, celles qui référaient le contenu du travail aux normes professionnelles telles qu'elles existaient historiquement, centrées sur la qualification, et celles, en émergence, qui appelaient à une redéfinition du métier d'enseignant, en proposant de mieux prendre en compte les exigences organisationnelles, le point de vue de l'établissement. En somme, ce sont les tensions entre la profession et l'organisation qui m'ont amenée à saisir tout l'intérêt du concept de profession.

Peut-on alors dire que le contexte (établissement, organisation) est un analyseur pertinent pour comprendre les tensions ?

Oui, la diversité des établissements et l'existence de « systèmes locaux de légitimité » a pour moi été un analyseur. Je veux dire que telle pratique d'enseignement (au sens large : relations pédagogiques, contenus d'enseignements, méthodes), légitime dans

¹ Demailly Lise, « La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants », *Sociologie du travail*, n° 29, 1987, p. 5969.

un établissement, était impensable dans un autre. Cela m'a aidée à percevoir le déclin des propriétés pertinentes des enseignants, pensées comme qualifications, c'est-à-dire comme permettant de répondre à la demande sociale de manière universelle (sur le territoire français), et garanties (par le titre et le concours).

Comment et pourquoi êtes-vous entrée progressivement dans des problématiques d'évolution et de crise de la professionnalité ?

Je ne pense pas y être entrée progressivement, mais tombée d'un seul coup ! Dès ma thèse de troisième cycle (il est vrai non publiée, mis à part l'article dans la *Revue française de sociologie* sur les déterminants sociaux de pratiques pédagogiques²), j'évoque la crise de la professionnalité enseignante. Il faut dire que j'ai commencé cette thèse dans un contexte bien particulier : 1975, les années de création du collège unique et du brassage, à la fois des types d'élèves (lycées, cours complémentaires, fin d'études) et des types d'enseignants (type I, type II, type III, comme on disait à l'époque). J'ai assisté à plusieurs formes de chahut lors de mes observations *in situ* dans des classes de collège, et plusieurs formes aussi de garderie pure, où enseignants et élèves attendaient simplement que l'heure passe, tellement ils n'avaient rien à se dire. Des enseignants d'ex-cycle long pleuraient en entretien et avouaient qu'ils n'aimaient pas leurs nouveaux élèves auparavant destinés au cycle court ; ils se sentaient mis en cause, ne savaient pas faire et ne voulaient même pas apprendre à faire avec ces élèves. Des enseignants de cycle court aussi, qui disaient leur désarroi devant les bons élèves du cycle long et s'en sentaient méprisés. Il y avait une totale inadéquation des savoirs faire de métiers aux besoins d'apprentissage des élèves, sauf lors de rencontres miraculeuses, dues à la ségrégation urbaine : par exemple des enseignants d'origine ouvrière, porteurs d'une éthique républicaine classique, devant un public d'enfants d'ouvriers, dans un quartier ouvrier fermé (peu de chômeurs), continuaient à se sentir bien dans leur métier. Mais c'était un monde en train de disparaître.

Bref j'ai commencé mes enquêtes sur des terrains en pleine crise. Et c'est le premier mot du sous-titre de mon ouvrage. Il s'agissait d'analyser la crise de ce que j'avais appelé « les agencements symboliques de mobilisation professionnelle ». Par cela, j'entendais ces systèmes de représentations et de croyances qui remplissent plusieurs fonctions : mobiliser la profession à l'interne en fabriquant des mythes, assurer la protection des professionnels dans la quotidienneté du travail, légitimer la place de la profession dans la société et négocier sa reconnaissance sociale, intervenir dans le champ social pour y maintenir ou à l'inverse y transformer la définition des problèmes à résoudre, et enfin servir les intérêts spécifiques du sous-groupe porteur. Ces systèmes symboliques s'appuient sur des alliances en plusieurs

2 Demailly Lise, « Contribution à une sociologie des pratiques pédagogiques », *Revue française de sociologie*, n° 26, 1985, p. 96119.

cercles : au sein des groupes de professionnels ; entre eux et d'autres professionnels ; avec des fractions de l'opinion publique.

Ce sont des « formations de compromis », ou, si l'on autorise la métaphore chimique, des « précipités » de représentations, qui fournissent un langage commun et des convergences d'intérêt à des acteurs dont les intérêts et les buts peuvent rester, au fond, divergents. Ils sont rarement explicités comme tels. Objectivés parfois comme des « modes », des « idéologies », des « illusions » par les personnes et les groupes les plus extérieurs à la prise de sens, ils sont vécus par les acteurs centraux qui sont à l'origine de leur création avec la passion qui accompagne les constructions identitaires. C'est cela que j'observais se défaire, ou être déjà défait. La nostalgie des anciens agencements symboliques de mobilisation professionnelle était encore présente.

Dans l'introduction de l'ouvrage que vous avez dirigé avec Raymond Bourdoncle en 1998, Les professions de l'éducation et de la formation, vous mettez en lumière deux modèles émergents : un modèle entrepreneurial et un modèle d'humanisme nouveau, que vous annonciez déjà comme « prophétique ». Avec votre ouvrage publié en 2008³, il semble bien que le premier modèle se soit définitivement imposé. Y a-t-il tout de même une place pour le second dans le champ de l'éducation ?

Dans l'ouvrage de 2008, j'ai approfondi en effet ma réflexion sur la diversité des modes de professionnalisation concernant l'ensemble des métiers relationnels, dans notre société. J'y distingue un modèle managérial (qui s'est mis à concerner les chefs d'établissement et les cadres de l'administration publique), aux dépens de l'ancien modèle déclinant, bureaucratique. Et pour les enseignants, un nouveau modèle « managérialisé » qui est promu, aux dépens de l'ancienne conception artisanale du métier.

Mais j'évoque aussi le modèle du « professionnel de service public » qui rejoint l'intuition présentée dans le livre coordonné avec Bourdoncle. Ces enseignants existent aussi. Quelle en est la figure ? Le professionnel de service public ne renoncerait pas à défendre en conscience ce qu'il pense être l'intérêt général démocratiquement parlant. À la différence de l'artisan, il serait soucieux d'innovation, plus que de bonne routine, d'effets positifs de son travail plus que du respect des normes. Il serait donc favorable à l'autoévaluation et à l'hétéroévaluation, envisagées comme des supports de réflexivité et d'amélioration de sa pratique et de la pratique de l'équipe. C'est finalement tout simplement de la conscience professionnelle et citoyenne, du goût du travail bien fait et utile, mais sans dédain pour les savoirs faire et les outils contemporains en matière d'amélioration de l'action.

3 Demailly L. (2008). *Politiques de la relation. Approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles*, Villeneuve-d'Ascq : Septentrion.

Pensez-vous que ce modèle se soit développé plus spécifiquement dans certains espaces ? Je réagis à votre évocation de l'innovation et pense à des structures innovantes (pour décrocheurs par exemple) ou aux lycées professionnels, dans le sens où dans ces lieux, l'innovation n'est pas uniquement le produit d'initiatives personnelles, mais de pratiques collectives.

Oui, certainement. La construction d'une innovation demande, outre quelques enthousiasmes individuels, un terreau favorable : des structures qui ont des caractéristiques telles que l'innovation y est moins bridée qu'ailleurs par les contraintes bureaucratiques, avec des personnels qui ont tout à gagner et rien à perdre à prendre des risques.

Vous défendez la thèse d'une possible « déprofessionnalisation » des universitaires ; étendriez-vous votre analyse aux autres professionnels du champ de l'éducation ?

Une déprofessionnalisation n'est pas seulement une crise ou un malaise, c'est quelque chose de plus précis. Une professionnalisation ne se comprend pas sans les cadres symboliques dans laquelle elle est inscrite. La professionnalité universitaire supposait la forme universitaire. La professionnalité enseignante du cycle obligatoire suppose la forme scolaire.

Peut-on donc parler d'une crise de légitimité de la forme scolaire dans ce processus ?

La forme scolaire a certes connu des modifications, des formes de contractualisation (on ne peut plus imposer aux élèves des contenus de savoirs et des méthodes pédagogiques simplement parce que la République en a décidé ainsi, il faut le négocier). Le savoir scolaire a aussi connu une forte instrumentalisation : les élèves travaillent pour les notes, pour l'emploi futur, pour éviter le déclassement, et s'ils ne croient pas à l'emploi futur, ils n'ont plus beaucoup de raisons de travailler à l'école, d'autant plus que d'autres lieux d'apprentissage, hors école, existent, comme Anne Barrère ⁴ l'a montré. Je crois cependant que la forme scolaire, comme cadre symbolique de socialisation de l'enfance, existe toujours, même si le métier est plus difficile, car tout le monde reste d'accord sur le fait que il faut bien apprendre à lire, écrire, compter, penser, vivre en commun, connaître un peu la société dans laquelle on vit... Et, pour cette tâche, les enseignants restent indispensables.

Et qu'en est-il donc de la forme universitaire ?

La forme universitaire, elle, a été touchée de plein fouet, beaucoup plus profondément. Les libertés académiques, le rapport libre au savoir, la libre définition des contenus d'enseignements qui caractérisaient ce cadre symbolique n'existent quasiment plus. Les enseignants chercheurs font encore de la recherche, mais le

4 Barrère A. (2011). *L'Éducation buissonnière - Quand les adolescents se forment par eux-mêmes*, Paris : Armand Colin.

plus souvent dans une position schizophrénique où ils ne peuvent enseigner ce sur quoi ils font de la recherche. La déstabilisation symbolique se fait sous le double impact, d'une part du management néo-bureaucratique, qui oblige à planifier, découper, contractualiser avec l'État, d'autre part de l'entreprise et des processus de dévalorisation des savoirs universitaires à l'aune des savoirs de l'entreprise. La déstabilisation pratique se marque par l'impossibilité temporelle de continuer à exercer l'ancien métier (trop de tâches administratives, notamment celles qui sont induites par la mise en concurrence généralisée des universités les unes avec les autres, et des enseignants-chercheurs les uns avec les autres ; trop de pression pour que soient exclus des cursus les savoirs qui ne sont pas assez directement utiles aux entreprises et autres organisations du travail). La pression de l'appareil productif mondialisé est très forte. Je vous renvoie aux ouvrages de Freitag⁵ ou de Macherey⁶.

Enfin, de nombreux étudiants sont à l'université, sans désir précis de faire des études, uniquement pour ne pas être sur le marché du travail (ce qui grossirait les chiffres des demandeurs d'emploi). L'université perd sa légitimité d'une part par rapport aux grandes écoles (segment « qu'on nous envie à l'étranger »), d'autre part par rapport aux formations professionnelles courtes de type BTS ou DUT.

Comment penser désormais le concept de déprofessionnalisation ?

Pour évaluer l'extension possible de la déprofessionnalisation, il faut préciser le concept. On peut dans une première acception le penser, sur le plan individuel, comme effondrement de l'adéquation sociale de la professionnalité de l'individu. Certains fuient, d'autres craquent, d'autres se mettent en retrait ou en retraite, certains se suicident. Mais les déprofessionnalisations sèches, c'est-à-dire sans recomposition d'une nouvelle professionnalité, ne se produisent que rarement, car les individus finissent, pour beaucoup d'entre eux, par négocier, s'adapter, reconstruire des marges d'initiative, d'autonomie et des savoirs faire, même par rapport au nouveau management public et à ses ruses. Certains dans la souffrance. Certains en exploitant intelligemment les failles et les contradictions du nouveau management public. D'autres dans une adéquation au nouveau modèle, par exemple dans le plaisir de se présenter comme modernes et modernisateurs, et donc de se distinguer de leurs collègues et d'en espérer des avantages, et enfin dans l'exercice du pouvoir d'évaluer, qui n'est pas sans procurer certaines jouissances.

Cette déprofessionnalisation sèche me paraît concerner certaines générations du monde universitaire et médical, et bien sûr tous les autres métiers dans lesquels les techniques, les objectifs, les éthiques, le sens du travail, sont le lieu d'une évolution trop rapide et trop profonde pour que les individus puissent réinventer un rôle et des mythes supports qui leur conviennent. Des phénomènes de ce genre

5 Freitag M. (1995). *Le naufrage de l'université et autres essais d'épistémologie politique*, Québec : Nuit blanche éditeur ; Paris : Éditions La découverte.

6 Macherey P. (2011). *La Parole universitaire*, Paris : La Fabrique éditions.

concernent l'ensemble des services publics marchandisés (Télécom, SNCF, Poste, Eaux et forêts...).

La déprofessionnalisation peut être prise dans un deuxième sens, comme déclin de l'autonomie professionnelle du groupe (pas de l'autonomie au travail, ce qui est quelque chose de différent), du mandat confié par la société à une profession pour qu'elle définisse et gère un certain « bien » et s'en porte garante. Dans ce sens, le processus peut s'appliquer surtout aux groupes qui bénéficiaient d'une forte autonomie professionnelle, d'un mandat fort, et donc mieux aux universitaires et aux médecins qu'aux enseignants du secondaire. Car ces derniers, en tant que groupe professionnel, ne bénéficient depuis toujours que d'un mandat restreint : ils n'ont jamais maîtrisé la définition des savoirs à enseigner et ils sont depuis toujours très encadrés concernant le « bien travailler ». Ce n'est pas eux qui disposaient du pouvoir de le définir. Il s'agit là d'une réalité historique ancienne.

Au total, divers facteurs, dont la difficulté du métier d'enseigner dans le contexte actuel, les conditions symboliques et matérielles incertaines de l'exercice de la profession, une diminution de l'autonomie au travail dans certains établissements, due notamment aux pressions de la hiérarchie et des parents..., ont produit la crise du recrutement que nous avons connue récemment (et que j'avais évoquée comme probable il y a déjà plusieurs années). Par ailleurs, certains enseignants, aussi, inventent une professionnalité adaptée aux besoins d'instruction et d'éducation des enfants et des adolescents d'aujourd'hui.

Ce dossier de Recherche & Formation réunit des articles de chercheurs qui mobilisent essentiellement les entretiens pour saisir les transitions, les bricolages identitaires et professionnels. Selon vous, par quelles méthodes d'enquête peut-on appréhender la professionnalité (et éventuellement sa crise) dans les métiers de l'éducation et de la formation ?

Je pense que la méthode d'enquête reine est l'observation *in situ*. Dans mes recherches plus récentes qui portent sur d'autres métiers relationnels, tout particulièrement ceux de la santé mentale, je pratique toujours l'observation *in situ*. J'observe des réunions de travail, d'équipe, des moments informels, et surtout les interactions entre les professionnels et leurs destinataires : dans les classes, pour l'éducation, lors des consultations, pour la santé mentale.

L'observation *in situ* est la méthode classique de la sociologie du travail et ce n'est pas un hasard. Le travail relationnel se regarde et s'écoute, c'est en observant que l'on peut prendre en compte ce qui se passe au niveau des corps, le langage non verbal, les paroles, les relations entre personnes, les événements de paroles, car un métier relationnel est un tissu temporel d'événements, d'actes et de langage... Je ne dirais pas que cela doit être l'unique méthode, je pense même le contraire. L'entretien semi directif ou non directif est nécessaire pour compléter l'observation, l'inscrire dans une histoire, l'épaissir de sens, d'intentions, de représentations,

de jugements. Une pratique observée peut-être présentée en entretien comme normale, habituelle, ou au contraire comme un ratage, une erreur, un événement exceptionnel... donc comme quelque chose de prévisible, ou au contraire d'imprévu. Cela change son sens. L'entretien est donc nécessaire...

J'expliquais dans ma thèse⁷ que je préférais commencer par l'observation et mener l'entretien quelques jours plus tard. Il m'arrive aussi de procéder en ordre temporel inverse, pour des raisons pragmatiques d'agenda, mais dans ce cas, il faut reprendre l'interview après l'observation, car plusieurs points ont été oubliés, censurés, lissés ou trop rationalisés.

Enfin il faut interroger les groupes professionnels et sociaux voisins, notamment les destinataires, les malades pour les médecins, les élèves pour les enseignants, les groupes concurrents, subordonnés, en position hiérarchique, pour saisir la profession étudiée dans son « écologie » ou dans son « champ ». Avec des jeunes, des enfants, l'entretien de groupe est plus facile à mener que l'entretien individuel, et il se révèle souvent passionnant.

Je suis spontanément méfiante par rapport aux enquêtes sur le travail professionnel qui reposent uniquement sur des entretiens individuels ou collectifs. L'entretien, coupé de l'observation *in situ*, tend à hypertrophier les problèmes imaginaires et symboliques, à minimiser les dimensions pratiques, les tactiques et les contradictions dans les interactions. Bien que le travail montré à l'observateur soit modifié par l'observation, que l'acteur sous observation reste stratège (il essaie de se montrer sous ce qu'il pense être son meilleur jour, il revendique, il se plaint...), le contrôle dans l'action est moindre que celui qui peut s'exercer sur la parole en entretien, dans des professions comme celles de l'éducation où tout l'entretien peut être en partie investi de langue de bois, dans la mesure où les enseignants sont d'une part des professionnels de la parole, d'autre part, très au courant des normes sociales et pédagogiques en vigueur. Ils n'ont donc aucune difficulté à se conformer à ce qu'ils imaginent être l'image du bon enseignant pour l'interlocuteur.

Vous montrez que cette « brutale déstabilisation de leur mode de professionnalisation et de leur professionnalité » ne s'applique pas à tous les professionnels mais concerne surtout les plus âgés. En quoi retrouve-t-on ces effets de génération, pris en compte explicitement dans le nouveau management public, dans les politiques scolaires actuelles ?

Je parlais d'une déstabilisation des plus âgées dans deux groupes professionnels, les universitaires et les psychiatres de secteur public. Dans les deux cas, les contenus de savoir à mettre en jeu dans la relation au public sont considérés comme obsolètes, au nom de l'*Evidence Based Medecine* pour les psychiatres, au nom de savoirs qui

7 Demailly Lise, *Pédagogie du français et rapports sociaux : enquête sur l'enseignement du français au collège et à l'école primaire dans une agglomération française*, Thèse de 3^e cycle, sous la direction de Pierre Bourdieu, EHESS, Paris, 1980.

soient immédiatement utiles aux entreprises pour les universitaires. Et surtout, dans les deux cas, le contenu temporel du travail est de plus modifié par la lourdeur des tâches administratives qui empêchent de se consacrer pleinement au cœur de métier, enseigner, soigner. Les plus jeunes semblent s'adapter et recomposer de nouvelles professionnalités, même si les jeunes maîtres de conférences sont aussi touchés par la lourdeur des tâches annexes.

En ce qui concerne l'enseignement primaire et surtout secondaire, il me semble que ce sont les jeunes qui sont particulièrement malmenés, placés dans des classes difficiles, peu soutenus. Il est logique que cette faiblesse de la construction de professionnalité à l'entrée du métier se sache chez les étudiants et aboutisse parfois à une crise démographique du groupe professionnel : c'est trop coûteux d'y être débutant. Je pense que pour les directeurs d'école primaire, le problème est le même, l'absence de formation professionnelle satisfaisante décourage la candidature.

Plusieurs articles traitent de l'entrée dans le métier et soulèvent la difficulté de l'articulation théorie/pratique. D'après vous, comment la formation pourrait-elle faire sa place à l'expérience, sans la réifier ?

L'expérience devient un outil de formation quand elle peut être dite, débattue, et cela de manière progressive, dans une certaine durée temporelle, qui permet de rectifications, des allers et retours, des reprises, des expérimentations.

Il faut donc des lieux et des moments réguliers pour débattre de l'expérience. Et que la parole y soit suffisamment libre, pour que l'échec soit racontable, les difficultés, les découragements, les désaccords. Il ne faut pas que le formateur qui encadre ces moments passe trop vite à une parole normative, ni à une formalisation trop rapide. Il faut aussi apprendre aux groupes en formation le sens et le plaisir du construire ensemble.

J'ai observé récemment une formation de médiateurs de santé-pairs, en santé mentale. J'ai été admirative de la façon dont le savoir d'expérience, principale ressource de ces personnes souvent peu diplômées, parvenait, parce qu'on leur laissait du temps pour ce faire, à se construire en capacité d'agir, en réflexions et en savoirs, par le biais de la discussion collective.

Plus globalement, il est évident qu'une formation professionnelle axée uniquement sur les contenus académiques d'enseignement ne suffit plus. Et l'apprentissage sur le tas, sans même un compagnonnage, comme on l'a connu récemment, est totalement insuffisant aussi pour faire émerger des savoir-faire complexes, tels ceux dont ce métier relationnel difficile a besoin. Il faut un temps important de formation qui porterait sur le comment enseigner : gestion des groupes, gestion de conflits dans la classe, exercice de l'autorité, aisance corporelle et vocale, didactique des disciplines, goût de la réflexivité, de l'expérimentation pédagogique et de l'innovation, connaissance psychologique et sociologique des

publics, réflexion éthique. Bref, il s'agit de faire évoluer la formation aux métiers de l'éducation pour répondre aux défis des besoins de socialisation et d'instruction des enfants et adolescents de la société française actuelle (et future).

Lise DEMAILLY

lise.demilly@univ-lille1.fr